

Martin Fischer

Thomas Reglin

Qualitätssicherung im dualen System – Status quo und Handlungsbedarf

Eine Einschätzung aus Sicht der wissenschaftlichen Programm-
begleitung im Modellversuchsförderschwerpunkt „Entwicklung
und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“

Inhalt:

1	Einführung	2
2	Forschung zur Qualität im dualen System	2
3	Qualitätssicherungssysteme der Unternehmen	5
4	Europäische Qualitätsinitiative	7
5	Ergebnisse der Vorstudie zum Programm	8
6	Handlungsbedarf und Unterstützungsfunktionen der wissenschaftlichen Programmbegleitung	10
	Literatur	13

1 Einführung

Einer hochwertigen Ausbildung von Fachkräften kommt in Deutschland eine besondere Bedeutung zu: Im angestrebten Resultat dieser Ausbildung – in der Kompetenz der betrieblichen Mitarbeiter – wird der Schlüssel für die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit deutscher Unternehmen gegenüber ausländischen Mitbewerbern gesehen, die z. T. (gegenüber der deutschen mittelständischen Industrie) deutlich mehr Kapitalkraft besitzen, über eine günstigere Versorgung mit Energie und Rohstoffen verfügen und geringere Lohnkosten aufwenden müssen. Die Qualität der beruflichen Ausbildung sicherzustellen und weiterzuentwickeln ist daher ein wichtiges Anliegen ausbildender Betriebe geworden. In der Politik und der Berufsbildungsforschung hat sich eine „Qualitätsdebatte“ entwickelt. Die Frage, wie es um die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland tatsächlich bestellt ist, ob Qualitätsprobleme vorliegen und, wenn ja, welcher Handlungsbedarf sich daraus ergibt, ist für die Auszubildenden ebenso bedeutsam wie für die Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft.

Im Folgenden werden Untersuchungen zu dieser Fragestellung in knapper Form resümiert und Initiativen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zusammenfassend beschrieben.

2 Forschung zur Qualität im dualen System

Qualität ist ein vielfältig gebrauchter Begriff, für den es keine allgemein anerkannte Definition gibt (Heid 2000). Der Terminus hat seinen Ursprung im Lateinischen „qualis“ („wie beschaffen“): Der Terminus bezieht sich auf die Beschaffenheit bzw. Eignung eines Objekts. Qualität ist „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts“ (Heid 2000, S. 41), etwas, was nicht von selbst, aus der Sache heraus, entsteht, sondern „von außen“ (Heid 2000, S. 48) an sie herangetragen wird: Es geht um einen Sachverhalt (Produkt oder Prozess) und diesem zugeschriebene Eigenschaften (Merkmale, Kriterien oder Anforderungen). Entsprechend definierte die frühere ISO 8402 Qualität als die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (Krekel & Balli 2006, S. 13). *Was* als Merkmal von Qualität angesehen wird, ist mit dem Qualitätsbegriff selbst noch nicht gesagt.

Ursprünge der Qualitätsdiskussion in der deutschen Berufsbildungsdiskussion lassen sich im Kontext des Inkrafttretens des Berufsbildungsgesetzes von 1969 finden. Der Deutsche Bildungsrat (1969) hatte seinerzeit Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung abgegeben (vgl. auch Arnold et al. 1998, S. 4). Sichergestellt werden sollten:

1. Chancengleichheit im Zugang zu den Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen des beruflichen Bildungswesens;
2. Erreichen einer beruflichen Qualifikation für alle Lehrlinge (bei Definition von Mindestnormen);

3. kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewusste Mitwirkung an diesen Prozessen;
4. Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität);
5. Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie zwischen den beiden Bereichen;
6. Flexibilität des Ausbildungssystems sowohl im Hinblick auf die Entwicklung der Jugendlichen als auch auf Wirtschafts- und Gesellschaftsveränderungen;
7. angemessene Beteiligung aller betroffenen und kompetenten Personenkreise an der Regelung der Ausbildungsverhältnisse.

Man sieht, dass hier Qualitätsziele benannt wurden, die auf der Ebene des Gesamtsystems ansetzen, heutzutage überwiegend der „Input-Dimension“ von Ausbildungsqualität zugeordnet würden und in der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion z. T. so gar nicht mehr auftauchen. Allerdings hat die Thematisierung des Inputs in der deutschen Berufsbildungsdiskussion eine lange Tradition, die bereits mit der Gründungsphase der deutschen dualen Berufsausbildung (etwa 1869-1919) beginnt. Der Input durch strukturbildende Maßnahmen, wie man heute sagen würde, war das beherrschende Thema in einer Zeit, die durch eine weitgehende Liberalisierung aller Ausbildungsregelungen („Gewerbefreiheit“ durch die Reichsgewerbeordnung von 1869) bis hin zur partiellen Restaurierung der Handwerksausbildung (durch das „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897 und die Gewerberechtsnovelle von 1908) gekennzeichnet war. In diesem Zusammenhang ist mit Blick auf die Genese elektrotechnischer Ausbildungsberufe (Howe 2004) beispielsweise belegt, dass ab 1912 der Verband elektrotechnischer Installationsfirmen die Einführung einer handwerksmäßigen Lehre forderte, um das „Pfuschartum“ im Handwerk zu beseitigen – also: Qualität durch Regelungen der Berufsausbildung auf der Systemebene!

Die Input-Qualitätsfaktoren der deutschen Berufsausbildung standen auch bei der Arbeit der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (1974), der so genannten Edding-Kommission, im Vordergrund. Diese Kommission zeigte große qualitative Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben auf und machte hierfür vor allem Input-Faktoren wie z. B. Vorhandensein einer Ausbildungsplanung, Qualifikation des Ausbildungspersonals, Zustand und Modernität der Ausbildungseinrichtungen, Anteil der organisierten Lernprozesse etc. verantwortlich. Der Bericht macht deutlich, dass die Input-Qualität auf der Systemebene (z. B. auf Basis der Regelungen durch das Berufsbildungsgesetz) sich von der Input-Qualität auf der Ebene des einzelnen Ausbildungsbetriebs signifikant unterscheiden kann. Es ist also angebracht, Qualität im Bildungswesen mehrbenenanalytisch zu betrachten und dabei zwischen Makroebene (Bildungssystemebene), Mesoebene (Ebene einzelner Bildungsinstitutionen) und Mikroebene (Ebene der Lehr-Lern-Prozesse) zu differenzieren (Fend 2000, 2001). Mit der Arbeit der Edding-Kommission wurde auch die Unterscheidung der Input-Dimension von Qualität (auch Struktur- oder Potenzialqualität genannt: die im Vorfeld vorhandenen oder sicherzustellenden betrieblichen Rahmenbedingungen von Ausbildung) und der Outputdimension (Ergebnisqualität: Abschlüsse, Abschlussquote, Kompetenzen und Zufriedenheit von Ausgebildeten

und Ausbildern) eingeführt (Zurwehne 2007, S. 61; Balli et al. 2000, S. 10; Ebbinghaus 2006, S. 33).

Die Blickrichtung auf die Qualität von Ausbildung hat sich heute allgemein erweitert bzw. gewandelt. So benennt Euler (2005, S. 7) in seiner Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) folgende Qualitätsdefizite der betrieblichen Berufsausbildung:

- konstant hohe Abbrecherzahlen;
- fehlende oder unzulängliche Planung und Organisation der Ausbildung;
- unzulängliche pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals;
- Intensität und Relevanz der Ausbildungsprozesse;
- begrenzte Validität der Abschlussprüfung.

Die hier genannten Input-Faktoren, nämlich die Qualifikation des Ausbildungspersonals sowie die Planung und Kontrolle der Ausbildung standen auch im Fokus der Betriebsbefragung, mit der das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2005 erstmals seit den 1980er Jahren versuchte, empirisch abgesicherte Ergebnisse zur Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Berufsausbildung zu gewinnen (Ebbinghaus 2005, 2006). Zusätzlich zu den genannten Faktoren wurden auch Informationen über die „Implementation besonderer Maßnahmen zur Sicherung der Ausbildungsqualität“ generiert. Knapp 30% der befragten Betriebe sind in dieser Hinsicht aktiv geworden, z. B. durch eine Verbesserung der Ausbildungsmethoden, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen Groß- und Kleinbetrieben. Bemerkenswert an der BIBB-Erhebung ist, dass aus Sicht der Betriebe nicht nur der Qualifikation des Ausbildungspersonals, sondern auch den Qualifikationen der Auszubildenden eine besondere Bedeutung für die Qualität von Ausbildung zukommt.

Auch der auf einer empirischen Erhebung basierende Ausbildungsreport des Deutschen Gewerkschaftsbundes (2009) behandelt das Thema „Ausbildungsqualität“, und zwar im Zusammenhang mit der Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden. Missstände wie das Ableisten ausbildungsfremder Tätigkeiten, häufige Überstunden und inkorrekte Behandlung durch Vorgesetzte markieren selbstverständlich gravierende Abstriche an der *Ausbildungsqualität*. Aber auch die Qualität des Ausbildungsprozesses wird betrachtet: Qualitätsfaktoren wie die Verfügbarkeit von Ausbildungspersonal am Arbeitsplatz, die Häufigkeit der Erklärung von Arbeitsvorgängen, die Einhaltung von Vereinbarungen aus dem Ausbildungsplan und die Bereitstellung hinreichend fordernder Lern-Arbeitsszenarien werden genannt. Mangelnde Ausbildungszufriedenheit aufgrund der genannten Defizite wird in der Auswertung dieser Erhebung ursächlich für Ausbildungsabbrüche verantwortlich gemacht. Ausbildungsabbrüche verursachen Kosten und Risikolagen für Betriebe und Jugendliche. Daher wird in dieser Studie eine Verbesserung der Ausbildungsqualität in beiderseitigem Interesse angemahnt.

Eine regionale Studie aus Bremen (Quante-Brandt & Grabow 2008) thematisiert ebenfalls die Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im Kontext mit Qualitätsvariablen und belegt Zusammenhänge zwischen Qualität und Ausbildungszufriedenheit. Nach dieser Studie ist Ausbildungszufriedenheit beeinflusst durch die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der

Ausbildung, aber auch durch die betrieblichen Kommunikations- und Reflexionsstrukturen, in deren Kontext berufliche Handlungsfähigkeit erworben wird. Für das Thema „Ausbildungsqualität in KMU“ ist von Relevanz, dass die Lernprozessbegleitung Kleinstbetrieben (bis zu 10 Beschäftigte) deutlich besser gelingt als Kleinbetrieben (11-49 Beschäftigte).

Sowohl der DGB-Ausbildungsreport als auch die Bremer Studie behandeln Aspekte der Prozessqualität von Ausbildung. Die Forschung hierzu steht jedoch erst am Anfang. Dies gilt in besonderem Maße mit Blick auf Output- und Outcome-Qualität. Definiert man Output-Qualität von Ausbildung über die entwickelten Kompetenzen der Mitarbeiter und die erzielten formalen Abschlüsse und Outcome-Qualität als die Verwertung dieser Kompetenzen im Kontext produktiver Erwerbsarbeit, sind erhebliche Forschungsdefizite bei der Diagnose von Output- bzw. Outcome-Qualitäten zu diagnostizieren. Zunächst einmal ist auch die geplante „Berufsbildungs-PISA“-Studie (Baethge et al. 2006) ad acta gelegt worden. Nach wie vor bestehen massive Probleme der Kompetenzdiagnostik im Bereich der beruflichen Bildung (Fischer 2010a, 2010b). Im Rahmen international vergleichender „Large-Scale“-Untersuchungen stellen sie sich in besonderer Weise.

Die Output-Orientierung im Bildungswesen hat seit den internationalen Vergleichstudien PISA und TIMSS zunehmende Bedeutung erlangt, die Outcome-Orientierung als zentrales Element des Europäischen Qualifikationsrahmens. Die unübersehbare Schwierigkeit, hier für die Berufsbildung entsprechende Standards zu ermitteln, rührt nicht nur von der großen Unterschiedlichkeit der nationalen Berufsbildungssysteme Europas her. Diese Schwierigkeit liegt auch darin begründet, dass berufliche Kompetenzen im Unterschied zu Mathematik-, Physik- oder Lesekompetenzen mit dem Wandel der Arbeitswelt der ständigen Veränderung unterliegen und daher einer (innerhalb gewisser Grenzen) zeitlosen Standardisierung einen Riegel vorschieben. Nichtsdestotrotz sind Output- und Outcome-Faktoren als Untersuchungsgegenstand in einem Modellversuchsprogramm zur Qualitätsentwicklung konzeptionell zu verankern, ist es doch zentrales Anliegen von Qualitätsbestrebungen im Bildungswesen, über die Modifizierung von Einflussfaktoren (wie sie in Modellversuchen erprobt wird) die erzielten Ergebnisse zu optimieren.

3 Qualitätssicherungssysteme der Unternehmen

Die Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung hat auch dadurch Impulse erhalten, dass Betriebe dazu übergegangen sind, Qualitätsmanagementsysteme zur Sicherstellung ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu übertragen. Für den Bereich der Berufsbildung gibt es zahlreiche Qualitätssicherungssysteme (vgl. Gonon et al. 1999; Dubs 2003). Die beiden bekanntesten werden im Folgenden kurz vorgestellt. Ihr gemeinsames Prinzip besteht darin, dass ausgehend von Kundenwünschen bzw. der Kundenzufriedenheit Ziele und Standards von Qualität definiert werden, um betriebliche Abläufe daran auszurichten (Kurz 2005).

Zu nennen ist hier in erster Linie die Normenreihe DIN EN ISO 9000ff.:2000. Die DIN EN ISO 9000ff.:2000 setzte sich aus den Einzelnormen 9000, 9001 und 9004 zusammen. In der Norm 9000 werden die Begriffe und Grundlagen des Qualitätsmanagements geklärt. Die eigentliche Zertifizierung erfolgt nach der ISO 9001 (Krewerth 2006, S. 84).

Die ISO 9001 setzt bei den Anforderungen vier Schwerpunkte, die die CERTQA (o. J.), die Zertifizierungsgesellschaft der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e. V., wie folgt charakterisiert:

- Verantwortung der Unternehmensleitung,
- Management von Ressourcen (Arbeitsmittel, Personal usw.),
- Produkt- und Dienstleistungserbringung (z. B. Entwicklung von Schulungsmaßnahmen, Dozentenauswahl usw.),
- Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems (z. B. Erfassung und Auswertung der Teilnehmerzufriedenheit).

Die ISO-Norm 9004 ist als Leitfaden zur Leistungsverbesserung von Qualitätsmanagementsystemen zu verstehen. Dabei wird über die ISO 9001 hinausgegangen.

Allgemein lässt sich sagen, dass die DIN EN ISO 9000 ff. ein international anerkanntes Modell und das in Deutschland gebräuchlichste Qualitätsmanagementsystem ist. Die Normenreihe thematisiert Input-, Throughput- (Prozess-) und Outputqualität: Verfahren und Arbeitsabläufe werden in einem Qualitätshandbuch festgelegt, damit Produkte und Prozesse den definierten Anforderungen entsprechen. Für den Bildungsbereich werden Potenziale der Verbesserung der Organisationsentwicklung bei Aus- und Weiterbildungsanbietern sowie der Förderung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses gesehen (Faulstich et al. 2003, S. 23). In der Kritik stehen dagegen immer wieder die hohen Kosten der Zertifizierung und die Vernachlässigung der eigentlichen pädagogischen Prozesse. Faulstich et al. (2003, S. 24) halten die DIN EN ISO 9000ff. für „zu sehr verfahrensorientiert und zu wenig pädagogisch“ (zur Problematik der Anwendung des Qualitätsmanagements im Bildungsbereich vgl. auch Galiläer 2005).

Das Modell der „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) ist wie die ISO-Norm ein prozessorientierter Qualitätsansatz aus der Wirtschaft. Es wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (o. J.) an die Erfordernisse des Weiterbildungsbereichs angepasst und besteht aus so genannten Befähiger- sowie Ergebniskriterien, die anhand von Benchmarks bewertet werden.

„Leitung“, „Mitarbeitende“, „Profil und Strategie“, „Ressourcen und Kooperationen“ sowie „Prozesse“ zählen zu den fünf Befähigerkriterien, die in den vier Ergebniskriterien „mitarbeiterorientierte Ergebnisse“, „kunden- und teilnehmenden-bezogene Ergebnisse“, „gesellschaftsbezogene Ergebnisse“ und „wichtige Ergebnisse der Einrichtung“ überprüft werden. Die pädagogische Qualität wird nicht explizit erwähnt oder mit einbezogen, jedoch ist die im EFQM-Modell vorgesehene bedarfsgerechte Schwerpunktsetzung bei den einzelnen Entwicklungsbereichen grundsätzlich für eine Integration des Pädagogischen offen. Bewertungsverfahren im Sinne von Evaluation sind im Modell enthalten. Des Weiteren „regt (es) aufgrund seiner Vergleichsorientierung (Benchmarking), Konkurrenz und Kooperation gleichermaßen an und gibt Impulse, über

den Tellerrand der eigenen Einrichtung hinauszuschauen und lernbereit zu sein.“ (Faulstich et al. 2003, S. 25)

Beide Modelle, EFQM und DIN ISO 9000, wurden im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (Deitmer et al. 2004) in insgesamt acht Beruflichen Schulen im Modellversuch „Qualitätsentwicklung an Beruflichen Schulen“ (QUABS) erprobt. Die Erhebung der wissenschaftlichen Begleitung ergab, dass die Qualitätsinstrumente sich positiv auf die schulischen Abläufe auswirkten. Darin drückt sich aber auch ein Problem aus: Unterricht als das eigentlich wichtigste Bezugsfeld in Schulen rückte bei QUABS in den Hintergrund. Schulisches Qualitätsmanagement berührt demnach nicht den Lehr-Lern-Prozess, und die Mehrheit der befragten Teilnehmer sieht keinen Bezug zur Verbesserung des Unterrichts (Tenberg 2003, S. 37). Die wissenschaftliche Begleitung stellte sich die Frage: „Wäre es nicht interessant, ein Konzept zu entwickeln, welches in der Qualitätsarbeit an beruflichen Schulen nicht von außen nach innen wirkt (wie dies bei prozessorientierten Qualitätsmodellen aus der Wirtschaft der Fall ist), sondern im Zentrum – dem Unterricht – beginnt, um von dort aus alle begleitenden und unterstützenden Prozesse und Strukturen der Organisation zu reformieren?“ (Tenberg 2003, S. 62)

Die Betrachtung von Qualitätsinstrumenten im Kontext beruflicher Ausbildung gibt Anlass, den eigentlichen Ausbildungsprozess stärker in den Fokus zu nehmen und die Frage der Zertifizierung auf Basis vorhandener Qualitätsmodelle eher hinten zu stellen.

4 Europäische Qualitätsinitiative

Im Anschluss an das europäische Gipfeltreffen in Lissabon, als die EU sich auf das Ziel festlegte, „the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion, and respect for the environment by 2010“ (Commission of the European Communities 2000) zu werden, hat das Thema Qualität in der Berufsbildungspolitik Europas beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Zwar fokussierte der Brügge-Kopenhagen-Prozess vorrangig auf eine Erhöhung von Transparenz zwischen den Berufsbildungssystemen Europas sowie auf eine Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Aber schon in Kopenhagen wurde die Entwicklung von Kriterien und Prinzipien für die Qualität in der Berufsbildung ins Auge gefasst. Nachdem auf der Folgekonferenz in Maastricht die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und eines Credit-Systems für die berufliche Bildung (ECVET) beschlossen worden war, initiierte die Europäische Kommission 2005 das „European Network on Quality in Vocational Education and Training VET (ENQA-VET)“, um die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung voranzubringen.

Hauptaufgabe von ENQA-VET ist die Förderung der Kooperation aller Beteiligten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung. Im Auftrag des Bundes-

ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde ab August 2008 die Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung „DEQA-VET“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn eingerichtet. DEQA-VET steht für „German (Reference Point for) Quality Assurance in Vocational Education and Training“ und ist als Netzwerk-Knoten im europäischen Netzwerk ENQA-VET zu verstehen. Ziel dieser Einrichtung ist die Einführung einer Kultur der Qualitätssicherung (z. B. durch Beispiele guter Praxis) in Deutschland und die Vernetzung dieser Aktivitäten mit der europäischen Ebene.

Durch die Entwicklung eines systematischen Katalogs von Qualitätskriterien soll dafür gesorgt werden, dass Qualität nicht nur vorhanden ist, sondern auch wahrgenommen und sichtbar gemacht werden kann. Der im Juni 2009 vom Europäischen Parlament verabschiedete Europäische Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) soll die Mitgliedstaaten dabei unterstützen, Qualitätssicherung und -entwicklung zu fördern und eine Qualitätskontrolle mittels quantitativer und qualitativer Analysen zu erreichen. Bis zum Jahr 2011 soll auf diese Weise ein europäisches Konzept zur Qualitätsverbesserung entwickelt werden. Als deutsche Referenzstelle beteiligt sich DEQA-VET an dieser Arbeit und sorgt für eine Umsetzung. Die in diesem Qualitätsrahmen definierten zehn Referenzindikatoren behandeln z. B. Investitionen in die Aus-/Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern, Teilnahme-, Abschluss- und Vermittlungsquoten bei Berufsbildungsgängen, Nutzung der erworbenen Kenntnisse am Arbeitsplatz, Mechanismen zur Ermittlung des Bildungsbedarfs auf dem Arbeitsmarkt und Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung.

Auf europäischer Ebene ist ein System von Qualitätsindikatoren im Aufbau, das für Transparenz zwischen den (derzeit 23) beteiligten Staaten sorgen soll und auch Output- und Outcome-Faktoren in den Blick nimmt. Ein deutsches Modellversuchsprogramm zur Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung sollte sich – auch wenn die EQARF-Kriterien z. T. nur vermittelt mit der betrieblichen Prozessebene verknüpft sind – sowohl mit der Initiative der EU-Kommission als auch mit der nationalen Referenzstelle rückkoppeln. Auf diese Weise können die europäischen Entwicklungen in das Modellversuchsprogramm aufgenommen, andererseits die eigenen systematischen Überlegungen und empirischen Ergebnisse in die Brüsseler Initiative eingespeist werden.

5 Ergebnisse der Vorstudie zum Programm

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragte das Institut Technik & Bildung (ITB) der Universität Bremen mit der „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (BMBF 2009). Auf Basis betrieblicher Fallstudien formulierten die Autoren folgende Anforderungen an zu fördernde Projekte:

- Der Ausbildungsprozess muss im Fokus stehen.
- Der Fokus hat nicht auf Qualitätssicherung, sondern auf Qualitätsentwicklung zu liegen.
- Maßnahmen und Ansätze sollen auf bestehenden Strukturen aufbauen.
- Bottom-up-Ansätze für die Entwicklung von Qualitätsentwicklungsinstrumenten sind zu erarbeiten.
- Es kommt darauf an, möglichst alle Beteiligten der Ausbildung einzubeziehen.
- Die Philosophie des Qualitätsgedankens ist zu vermitteln.

In der Studie werden vier zentrale Handlungsfelder zur Förderung der Qualitätssicherung und -entwicklung definiert:

1. Optimierung und Neuaufbau von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen für alle Beteiligten (Betriebe, Berufsschulen, Kammern, Gewerkschaften und Verbände) an der beruflichen Ausbildung.
2. Hier sollen Gruppen etabliert werden, die den Qualitätsentwicklungsprozess tragen und dabei die ausbildungsbezogene Kommunikation zwischen Betrieben sowie zwischen Betrieben und zuständigen Stellen verbessern und dabei auch die Berufsbildenden Schulen mit einbeziehen.
3. Förderung des ausbildenden Personals
4. Das betriebliche Ausbildungspersonal soll mit Methoden und Verfahren der Qualitätsentwicklung dadurch vertraut gemacht werden, dass Qualitätsentwicklung genuiner Bestandteil des Aus- und/oder Weiterbildungskonzepts wird und das Peer-Learning von Ausbildern gefördert wird.
5. Entwicklung von Indikatoren für „qualitative“ Ausbildungsprozesse
6. Auf Basis von „Bottom-up“-Entwicklungen aus den Betrieben und Partizipation von Verbänden und zuständigen Stellen sollen Indikatoren „guter“ Ausbildungspraxis erarbeitet werden, die insbesondere den Ausbildungsprozess ins Blickfeld nehmen und dabei einen wertenden Vergleich betrieblicher Ausbildungspraktiken ermöglichen.
7. Entwicklung, Anpassung, Nutzung und Förderung von betrieblichen Qualitätsentwicklungsinstrumenten für KMU
8. Instrumente zur Qualitätsentwicklung sollen die Ressourcen von KMU berücksichtigen, an bestehende Strukturen angepasst werden können, die Perspektive der Auszubildenden berücksichtigen und zur Stärkung einer Feedbackkultur beitragen.

Die ITB-Studie stellt aus unserer Sicht wichtige Elemente zur Förderung der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung heraus. Einige darüber hinausgehende Punkte werden im Folgenden diskutiert.

6 Handlungsbedarf und Unterstützungsfunktionen der wissenschaftlichen Programmbegleitung

Spätestens mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes von 2005 ist die Frage nach der Qualität der deutschen Berufsausbildung explizit durch die Berufsbildungspolitik auf die Tagesordnung gesetzt worden. Die vorliegenden empirischen Erhebungen, einschließlich der Ergebnisse aus der Vorstudie zum Programm, geben Anlass, die Qualität betrieblicher Berufsausbildung durch eine Modellversuchsinitiative zu entwickeln. (Nicht nur) bezogen auf die Berufsausbildung bleibt der Qualitätsbegriff allerdings ein interpretationsbedürftiger Begriff. Wegen der divergierenden Interessen und Anforderungen im Hinblick auf Ausbildungsqualität ist auch im Rahmen einer Modellversuchsreihe nicht mit einem vereinheitlichten Verständnis zu rechnen. Die Koexistenz unterschiedlicher Perspektiven ist empirisch gut belegt (Ebbinghaus 2007). Wohl aber ist es notwendig und möglich, ein System von Qualitätsindikatoren bzw. -faktoren für die betriebliche Berufsausbildung zu entwickeln, in dem die jeweiligen Qualitätsansätze und -ansprüche verortet werden können.

Die Vorstudie zum Förderschwerpunkt beschreibt dies im Wesentlichen als Aufgabe der Modellversuchsakteure. Wir sehen hier jedoch auch eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, da es eine Überforderung bedeuten würde, diese umfassende und komplexe Aufgabe den Projektbeteiligten und insbesondere den Betrieben im Sinne eines reinen „Bottom-up“-Prozesses zu überantworten. Diese Aufgabe überschreitet die einzelbetriebliche Perspektive und erfordert eine systemische Sicht auf Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Die Entwicklung eines Systems von Qualitätsindikatoren bzw. -faktoren auf der Basis einer synoptischen Betrachtung von Projektansätzen und -ergebnissen auf Programmebene erleichtert den Umgang mit den erwartbaren thematischen Fokussierungen der Modellversuche und führt so auch zu einer Entlastung der Einzelprojekte. So kann die Stärke einer wissenschaftlich begleiteten Modellversuchsreihe zum Tragen kommen, in der sich die Einzelprojekte als einander ergänzende Beiträge zu einem Qualitätsprogramm in der beruflichen Bildung verstehen lassen.

Die Sichtung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema „Ausbildungsqualität“ gibt Anlass, Input-, Prozess-, Output- und Outcome-Qualität im Zusammenhang zu sehen. Das zu entwickelnde System von Qualitätsindikatoren bzw. -faktoren für die betriebliche Berufsausbildung hat dies zu berücksichtigen. Die Vorstudie legt den Fokus auf die Prozessqualität von Ausbildung. Dies ist berechtigt, da die Prozessqualität einer der vergleichsweise wenig berücksichtigten Faktoren ist und – mit unterschiedlichen Gewichtungen und Zugängen – unmittelbar dem Einfluss der Berufsbildungsakteure unterliegt. Prozessorientierte Qualitätsansätze legen den Fokus auf das „in der Ablauforganisation objektivierte Potenzial“ zur Zielerreichung (Reglin 2008) und versprechen so Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Auf Programmebene werden jedoch auch die anderen Qualitätsdimensionen zu berücksichtigen sein. Ein Modellversuchsprogramm zur Qualitätsentwicklung betrieblicher Berufsausbildung hat auch die Output- und, soweit möglich, die Outcome-Dimension von Qualität, im Blick zu behalten und in die Untersuchungen bzw. die Beratungstätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung mit einzubeziehen, da nur so Aussagen über Effektivität und Effizienz der durchgeführten Interventionen möglich sind.

So müsste untersucht werden, ob und inwiefern eine Verbesserung der Ausbildungsqualität Defizite im deutschen Berufsbildungssystem wirksam vermindert, nämlich:

- die Kosten-Nutzen-Relation der betrieblichen Berufsausbildung verbessert und
- die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden fördert, und zumindest perspektivisch in der Lage ist,
- die Quote der Ausbildungsabbrüche zu senken sowie
- die Probleme an der zweiten Schwelle (Übergang von der Ausbildung in die Berufsarbeit) zu senken, d. h. die Übernahmequote zu erhöhen und die Einarbeitungszeiten im Betrieb zu vermindern.

Zu untersuchen ist, ob folgende Probleme im deutschen Berufsbildungssystem durch Qualitätsentwicklung gemindert werden können:

- die mangelnde Unterstützung kleiner und mittlerer Unternehmen bei der Ausbildungsplanung und -durchführung inkl. der Qualifizierung des (nebenberuflichen) Ausbildungspersonals,
- die immer noch zu geringe Arbeitsprozessorientierung und
- Mängel in der Lernprozessbegleitung.

In der Vorstudie wird zu Recht das kooperative Zusammenwirken aller an der Berufsausbildung Beteiligten thematisiert. Berufsausbildung ist in Deutschland als kooperatives System organisiert, d. h. Ausbildungsqualität entsteht aus dem Zusammenwirken aller Systembestandteile.

Die Verbesserung der Lernort-Kooperation kann daher ein wirksames Mittel zur Steigerung der Ausbildungsqualität sein. Dies betrifft die Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb, weil hier die Theorie-Praxis-Verschränkung der Ausbildung etabliert wird – oder scheitert. Auch wenn es sich bei der hier ausgeschriebenen Modellversuchsinitiative um die Förderung betrieblicher Projekte handelt, kann die Berufsschule aus analytischen Gründen nicht außen vor bleiben, zumal Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der schulischen Berufsausbildung ebenfalls längst Einzug gehalten haben. Zu denken ist aber auch an die Kooperation von Ausbildungsbetrieben im Rahmen von Ausbildungsverbänden, in die die beteiligten Ausbildungspartner ihre jeweiligen Stärken einbringen und Defizite kompensieren können. Insbesondere für KMU kann dies eine wirksame Hilfe darstellen. Ideal und Realität liegen aus Sicht der Betriebe in diesem Bereich deutlich weiter auseinander, als dies bei anderen Handlungsfeldern der Fall ist (Ebbinghaus 2009).

Es muss an dieser Stelle aber auch darauf hingewiesen werden, dass Lernort-Kooperation seit über dreißig Jahren Gegenstand der Modellversuchsförderung ist (Walden 2005), und zwar sowohl von der schulischen als auch von der betrieblichen Seite ausgehend. Es liegen zahlreiche Modelle und Beispiele „guter Praxis“ vor. Deshalb ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung,

- den bereits erreichten Erkenntnisstand in den Förderschwerpunkt einzubringen,
- Ansätze der Lernort-Kooperation im Rahmen der Projekte zu fördern,
- aber auch aufzuzeigen, welche systembedingten Barrieren einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung auf diesem Wege bereits identifiziert wurden.

Neue Impulse verspricht eine Aufnahme von Theorie und Praxis des Netzwerkansatzes, wenn sie mit angemessenen Nachhaltigkeitsstrategien verknüpft ist (Diettrich 2007).

Schließlich zeigt die Sichtung der wissenschaftlichen Literatur, dass noch zu wenig belastbare Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Wirkungen Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Berufsbildung haben. Es wäre schwer verständlich, wenn man sich beim Thema „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ nur auf die Implementation entsprechender Maßnahmen beschränkte. Es ist dringend erforderlich, die Effekte solcher Maßnahmen gründlich zu evaluieren und dabei auch die Bedingungen des Modellversuchstransfers (Fischer 2003, 2004, 2007) zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Es sollte Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung sein, die Transferqualität der im Modellversuchsprogramm entwickelten Vorgehensweisen und Ergebnisse herauszuarbeiten.

Literatur

- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Ott, B. (1998): Berufspädagogik kompakt. Bielefeld: Cornelsen
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006): Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner
- Balli, C., Harke, D. & Ramlow, E. (2000): Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung. Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld: W. Bertelsmann
- BMBF (2009) (Hg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (ITB-Studie). Berlin: BMBF, www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (11.08.2010)
- CERTQUA, (o. J.): Internationale Zertifizierung (ISO 9001) – Aufbau der ISO 9000 ff. www.certqua.de (11.08.2010)
- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning, Lisbon, www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf (11.08.2010)
- Deitmer, L., Fischer, M., Gerds, P., Przygodda, K., Rauner, F., Ruch, H. Schwarzkopf, K. & Zöllner, A. (2004): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld: W. Bertelsmann
- Deutscher Bildungsrat (1969). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn: Deutscher Bildungsrat
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o. J.): www.die-bonn.de (11.08.2010)
- DGB-Bundesvorstand, Bereich Jugend (2009): Ausbildungsreport 2009, www.dgb-jugend.de/ausbildung/meldungen/ausbildungsreport_2009 (11.08.2010)
- Diettrich, A. (2007): Initiierung regionaler Vernetzungs- und Lernstrukturen durch Entwicklungsprojekte. In: BWP 1/2007, S. 10-14
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. Studien und Berichte des IWP, Bd. 13. St. Gallen: IWP-HSG
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Eine Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. St. Gallen
- Ebbinghaus, M. (2009): Ideal und Wirklichkeit betrieblicher Ausbildungsrealität. Sichtweisen ausbildender Betriebe, Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 109, Bonn: BIBB
- Ebbinghaus, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor, www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisse_expertenmonitor.pdf (11.08.2010)
- Ebbinghaus, M. (2006): Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: Arbeitsgruppe Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bonn: BIBB, S. 31-52
- Ebbinghaus, M. (2005): Stand und Perspektiven der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Bonn: BIBB

- Faulstich, P., Gnahs, D. & Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Berlin: verdi
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Helmke, A., Hornstein, W. , & Terhart, E. (Hg.), Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 55-72
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim & München: Juventa
- Fischer, M. (2010a): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. In: Münk, D., Schelten A. (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung - Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 237-250
- Fischer, M. (2010b): Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In: Becker, M., Fischer, M. & Spöttl, G. (Hg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 141-158
- Fischer, M. (2007): Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: Kaune, P., Rützel, J. & Spöttl, G. (Hg.): Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, soziale Integration. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 303-323
- Fischer, M. (2004): Die Innovationswirkungen des Programms. In Deitmer, L., Fischer, M., Gerds, P., Przygodda, K., Rauner, F., Ruch, H. Schwarzkopf, K. & Zöllner, A.: Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 175-228.
- Fischer; M. (2003): Qualitätssicherung bei Modellversuchen in der beruflichen Bildung: Transfer und Nachhaltigkeit. In: Zöllner, A., Gerds, P. (Hg.): Qualität sichern und steigern. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 147-166
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa
- Gonon, P., Hüghli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1999): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Sauerländer
- Heid, H. (2000): Qualität - Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A., Hornstein W. & Terhart, E. (Hg.), Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 41-51
- Howe, F. (2004): Elektroberufe im Wandel. Ein Berufsfeld zwischen Tradition und Innovation. Hamburg: Kovac
- Krekel, E.M & Balli, C. (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bonn: BIBB, S. 13-30
- Krewerth, A. (2006): Funktionen und Verbreitung von qualitätssichernden Instrumenten in der betrieblichen Weiterbildung – Kernerträge empirischer Studien. In: Arbeitsgruppe Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung, Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bonn: BIBB, S. 65-94

- Kurz, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 427-434
- Quante-Brandt, E. & Grabow, Th. (2008): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. In: bwp@ Spezial 4 - HT2008, www.bwpat.de/ht2008/ft11/quante-brandt_grabow_ft11-ht2008_spezial4.pdf (11.08.2010)
- Reglin, Th (2008): Qualitätssicherung selbst gesteuerten Lernens im Betrieb – Ergebnisse aus zwei Modellprojekten. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 1/2008, S. 33-35
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerberuflichen Berufsbildung. Abschlussbericht. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Tenberg, R. (2003): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München, www.wls.neuuenster.de/projekte/quabs/ABWISS.pdf (19.07.2010)
- Walden, G. (2005): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 254-261
- Zurwehme, A. (2007): Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen. Überlegungen zur Entwicklung eines Controlling-Systems für Bildungsanbieter. Dresden: Thelem Universitätsverlag

Kontakt:

Wissenschaftlichen Programmbegleitung im Modellversuchsförderschwerpunkt „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“

Forschungsinstitut Betriebliche
Bildung (f-bb) gGmbH
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg

Tel.: (0911) 27779-868

E-Mail: ProQuali@f-bb.de

Web: <http://www.f-bb.de>

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und
Allgemeine Pädagogik (IBP)
Hertzstraße 16
76128 Karlsruhe

Tel.: (0721) 608-44973

E-Mail: ProQuali@ibp.kit.edu

Web: <http://www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik>